

L'Adaptation des programmes de géographie au niveau mental des élèves

Émile Marmy

Volume 14, numéro 31, 1970

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/020898ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/020898ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de géographie de l'Université Laval

ISSN

0007-9766 (imprimé)

1708-8968 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Marmy, É. (1970). L'Adaptation des programmes de géographie au niveau mental des élèves. *Cahiers de géographie du Québec*, 14(31), 35–47.
<https://doi.org/10.7202/020898ar>

Résumé de l'article

De nos jours, il est impossible d'établir un programme scolaire de géographie sans tenir compte du critère psychologique. Il semble que l'on doive renoncer aux catégories d'âges, à l'échelon international du moins, et qu'il soit préférable de déterminer des niveaux de compréhension géographique. Ceux-ci pourraient se ramener à trois principaux :

- *L'approche indifférenciée et globale*, au stade de l'enseignement élémentaire, pouvant se situer entre 6-8 ans et 10-11 ans.
- *L'approche formellement géographique*, au stade de l'enseignement moyen ou du premier cycle de l'enseignement secondaire, soit de 10-11 ans à 14-15 ans.
- *L'approche proprement scientifique*, au stade du second cycle de l'enseignement secondaire, soit de 14-15 à 18-19 ans.

Comme exemple de compréhension, l'auteur décrit et explique la genèse de l'idée de patrie chez l'enfant et le passage de la notion de patrie à celle des nations étrangères. Le processus de compréhension s'effectue en trois stades, aux niveaux d'âge de 7-8 ans, de 10-11 ans, puis à des âges plus avancés.

L'ADAPTATION DES PROGRAMMES DE GÉOGRAPHIE AU NIVEAU MENTAL DES ÉLÈVES

par

Émile MARMY

Professeur à l'École normale de l'État, Fribourg, Suisse

RÉSUMÉ

De nos jours, il est impossible d'établir un programme scolaire de géographie sans tenir compte du critère psychologique. Il semble que l'on doive renoncer aux catégories d'âges, à l'échelon international du moins, et qu'il soit préférable de déterminer des niveaux de compréhension géographique. Ceux-ci pourraient se ramener à trois principaux :

- *L'approche indifférenciée et globale*, au stade de l'enseignement élémentaire, pouvant se situer entre 6-8 ans et 10-11 ans.
- *L'approche formellement géographique*, au stade de l'enseignement moyen ou du premier cycle de l'enseignement secondaire, soit de 10-11 ans à 14-15 ans.
- *L'approche proprement scientifique*, au stade du second cycle de l'enseignement secondaire, soit de 14-15 à 18-19 ans.

Comme exemple de compréhension, l'auteur décrit et explique la genèse de l'idée de patrie chez l'enfant et le passage de la notion de patrie à celle des nations étrangères. Le processus de compréhension s'effectue en trois stades, aux niveaux d'âge de 7-8 ans, de 10-11 ans, puis à des âges plus avancés.

ABSTRACT

Nowadays the psychological approach is necessary in order to build a rational programme in Geography for the school curriculum. At the international scale, the age-groups have a limited value ; levels of comprehension rather are better suited to the purpose. These levels can be summed up in the three categories :

- *The unspecialized overall approach* at the elementary school level, age 6-8 to 10-11.
- *The formally geographical approach*, at middle school or lower forms of the secondary level, ages 10-11 to 14-15.
- *The genuine scientific approach*, in the upper forms of the secondary level, ages 14-15 to 18-19.

As an example of comprehension test, the author studies the concept of the fatherland for a child, and how this concept extends to that of foreign lands. Such a mode of comprehension or of understanding takes shape in three stages, between the age levels of 7-8, 10-11, and later.

L'établissement d'un programme de géographie doit se faire en tenant compte de plusieurs critères. L'un de ceux-ci — celui qui tend à devenir prédominant dans la pédagogie nouvelle — est le critère psychologique: la matière enseignée doit être adaptée aux capacités mentales de l'élève. Comme ces capacités mentales sont soumises à la loi de l'évolution, il en résulte que l'adaptation pédagogique demande elle-même à être progressive, c'est-à-dire à se calquer sur les niveaux de compréhension dont les paliers successifs rythment le développement psychologique de l'élève.

La psychologie génétique se trouve actuellement dans une phase de mise au point des connaissances acquises jusqu'ici. Certaines vues sont remises en question, d'autres apparaissent dans une perspective nouvelle ¹.

Le problème des stades d'évolution

Si tous les psychologues sont d'accord sur le *fait* de l'évolution psychologique, qui est une donnée d'observation commune, tous n'interprètent pas cette évolution de la même manière. Certains, anglo-saxons pour la plupart, y voient un phénomène qui se déroule de façon *continue*, sans coupures tranchées. D'autres, en majorité européens, discernent dans le processus d'évolution, plusieurs stades, étapes ou phases nettement différenciées.

Il n'est pas possible d'assigner à ces stades des âges chronologiques applicables universellement à tous les enfants. Le rythme d'évolution varie, d'une part selon les individus (constitution, tempérament, le « naturel »), d'autre part selon ce que Kardiner a appelé la « personnalité de base », c'est-à-dire l'ensemble des conditionnements sociologiques auxquels l'enfant est soumis dès sa naissance (notamment la nationalité, la classe sociale, le milieu culturel auquel il appartient). Ce qui est constant, ce n'est pas la chronologie des stades, mais l'ordre d'apparition des fonctions psychologiques.

D'autre part, l'évolution n'est pas monolithique. Toutes les fonctions ne se développent pas ensemble, d'une façon parallèle. Il faut distinguer, dans la personnalité totale, plusieurs dimensions, chacune ayant son schéma évolutif propre. Il y a le développement *somatique*, où l'on discerne une évolution morphologique, une évolution sexuelle, une évolution squelettique, une évolution neuro-musculaire. Il y a ensuite le développement *mental* qui comporte les fonctions sensori-perceptrices, psycho-motrices, intellectuelles proprement dites. Il y a enfin le domaine de l'*affectivité* et du caractère. En outre, l'ensemble de la personnalité évolue selon un vecteur *social* qui a ses lois propres.

On comprend, dès lors, les divergences des psychologues relativement au nombre des stades et aux limites qui séparent les uns des autres. Ces divergences proviennent du fait que chacun se renferme dans l'étude d'une fonction particulière.

Application à l'enseignement de la géographie

Dans l'élaboration de programmes et la mise au point de méthodes d'enseignement de la géographie à l'échelon international, il semble qu'il faille renoncer à établir des cadres par catégories d'âge. Il faut se placer à un point de vue fonctionnel: déterminer des niveaux de compréhension géographique.

¹ cf. *Le Problème des stades en psychologie de l'enfant*, Symposium de l'Association psychologique scientifique de langue française, Genève 1955, Paris 1956.

Cela suppose:

- d'une part, une étude analytique du contenu noétique ou épistémologique de la géographie considérée comme science distincte des autres disciplines, une étude parallèle des opérations mentales intervenant dans la compréhension des phénomènes géographiques;
- d'autre part, une étude psycho-pédagogique par la méthode expérimentale, visant à déterminer les niveaux de compréhension atteints successivement par l'enfant et l'adolescent relativement aux différentes opérations mentales sus-mentionnées.

Concernant le premier point, qui ne relève pas exclusivement de la psychologie, l'élément épistémologique fondamental de la géographie est la notion de spatialité (celui de l'histoire étant la notion de temporalité). La catégorie de l'espace s'applique à tout phénomène physique et à tout phénomène humain pouvant s'extérioriser en un système d'expression, naturel ou conventionnel. La géographie se trouve ainsi au carrefour des sciences naturelles et des sciences humaines. Elle relève de différents types de causalité et d'explication.

Concernant le deuxième point, une méthode facile à appliquer serait la suivante: Avant la fin de l'année scolaire, on demande aux écoliers (choisis par mode d'échantillonnage) de répondre à un questionnaire soigneusement établi à cet effet portant sur les connaissances acquises au cours des mois précédents. Au début de l'année scolaire suivante, tous les élèves sur qui porte la recherche ont à effectuer un travail dans des conditions précises et formelles. Les copies sont envoyées à un laboratoire de pédagogie expérimentale qui procède à la correction et au dépouillement systématique de chaque question posée. Le niveau de compréhension ou capacité mentale peut être évalué à l'aide d'un critère comme celui de Washburne: toute notion qui, après 9 semaines de vacances et avant tout travail de révision, n'est pas assimilé par 75% des élèves, est une notion trop difficile pour eux et qui doit, en conséquence, être reportée au programme de l'année qui suit.

I – LE PROBLÈME ÉPISTÉMOLOGIQUE

La géographie, une science-carrefour

La géographie n'est pas une science primaire, mais une science secondaire ou de deuxième instance. Elle emprunte ses matériaux et ses éléments d'explication à de nombreuses autres disciplines scientifiques pour les considérer sous un éclairage qui lui est propre. Elle est une science-carrefour, un lieu de convergence.

Il est d'autres domaines du savoir qui présentent la même particularité, par exemple l'*histoire*. « L'explication en histoire c'est la découverte, l'appréhension, l'analyse des mille liens qui, de façon peut-être inextricable, unissent les unes aux autres les faces multiples de la réalité humaine, — qui relie

chaque phénomène aux phénomènes voisins, chaque état à des antécédents immédiats ou lointains, et pareillement, à ses conséquences »².

Semblablement, les faits de la réalité géographique sont étroitement liés entre eux et doivent être considérés dans leurs multiples connexions. En météorologie, en zoologie, en botanique, il est possible d'isoler certains faits, de les étudier uniquement en eux-mêmes. En géographie, ce premier stade de la description des faits isolés doit conduire à la recherche de leurs conditionnements réciproques; ce que Jean Brunhes appelle le *principe de connexité*. La connaissance géographique est essentiellement relationnelle.

L'application du principe de connexité est requise dès le premier échelon de l'*étude du milieu*. « Le milieu n'est pas une simple somme d'éléments du monde extérieur. C'est une sorte d'espace organisé. Il se définit par un système de rapports complexes entre chaque être vivant et son environnement, l'environnement conditionnant l'activité de l'individu, celui-ci réagissant à son tour sur ce qui l'entoure, l'étude du milieu consiste à reconnaître ces connexions, en replaçant l'être, homme, animal, ou plante dans son habitat concret »³.

Plus les sciences pourvoyeuses de la géographie se développent et se diversifient, plus il devient difficile d'établir le réseau des convergences qui font de l'espace un espace organisé. La géographie physique est actuellement débordée par la multitude des disciplines et des techniques très spécialisées auxquelles le géographe doit faire ses emprunts. Il en est de même de la géographie humaine, les sciences de l'homme étant en train d'accumuler une masse énorme de connaissances. À la limite, on peut imaginer que la géographie cesse d'être à la mesure de l'individu et qu'elle devienne une oeuvre collective. Quelques-uns des grands traités de géographie physique ou humaine parus ces dernières années supposent chez leurs auteurs une telle somme de connaissances dans tous les domaines qu'on a l'impression de toucher aux confins des possibilités individuelles de synthèse.

Aussi certains pensent-ils que la géographie est moins une science autonome qu'une dimension ou un vecteur de chaque science particulière. La question revient à savoir si l'on doit employer le terme comme substantif (« géographie ») ou comme épithète (« géographique »), si l'on doit parler d'une « géographie » physique, végétale, animale, démographique, linguistique, économique, etc., ou si l'on ne devrait pas parler plutôt de l'angle « géographique » sous lequel chacune de ces sciences peut considérer son objet.

Quatre types de connexions géographiques

Du point de vue épistémologique, on peut distinguer quatre catégories de connexions géographiques, à savoir:

a) celles qui résultent de l'action d'un phénomène physique sur un autre phénomène physique, par exemple l'ensemble des facteurs qui concourent

² MARROU, I., *De la connaissance historique*, Paris, 1959, p. 184.

³ DEBESSE, M., *La Formation éducative*, Paris, 1955, p. 831.

à former le climat (pression, vents, précipitations, température, altitude, situation par rapport à la mer);

b) celles qui résultent de l'action de la nature sur l'homme, telle qu'elle apparaît par exemple dans un bassin houiller, où la présence du charbon crée une région anthropogéographique d'un type bien caractérisé;

c) celles qui résultent de l'action de l'homme sur la nature par la technique et qui donnent naissance aux « paysages culturels »;

d) celles qui résultent de l'action de l'homme sur l'homme, catégorie dans laquelle rentrent toutes les influences sociales, dont l'importance n'est pas négligeable en géographie humaine.

Ces quatre genres de connexions sont irréductibles l'un à l'autre, parce que fondé sur des types de causalité eux-mêmes différents.

Le domaine de la nature est régi par la causalité *physique*, à base de déterminisme. Ce dernier d'ailleurs n'est pas aussi rigide qu'on l'a cru pendant longtemps et on sait qu'il faut le tempérer par cet indéterminisme des lois de la nature dont le principe a été formulé par Heisenberg.

À l'échelle de la géographie générale, ce sont les faits permanents et qui se répètent régulièrement à la surface de la terre, indépendamment de l'ingérence de l'homme, qu'il importe ici de saisir. « Le lieu où se superposent et se mêlent tous les faits essentiels (chaleur solaire, faits atmosphériques avec leurs résultantes, vie générale et animale) circonscrit le théâtre d'observation des géographes et il est par excellence le domaine de la géographie. Le plus grand nombre de ces faits échappe à toute influence humaine. Que l'homme existe ou n'existe pas, l'eau des nappes liquides s'évaporerait toujours. Que l'homme existe ou n'existe pas, les tourbillons des eaux courantes sauront toujours creuser des gorges. Une part considérable de la vie végétale et animale échappe également à l'influence de l'homme »⁴.

Les trois autres types de causalité font intervenir un élément nouveau, à savoir l'homme; et la présence de l'homme nous introduit dans un autre univers: celui de la causalité *libre*.

L'homme vit dans un milieu cosmique avec lequel il est en relation vitale. Sa vie, sa propre conservation en tant qu'individu et en tant qu'espèce, dépendent de son *adaptation* à ce milieu.

Or l'adaptation de l'homme au milieu cosmique peut s'opérer selon deux processus différents et opposés. De même que pour faire jouer une clé neuve qui s'ajuste mal à la serrure, on peut, soit limer la plaque de métal qui sert d'entrée à la serrure, soit limer la clé, ainsi l'adaptation de l'homme à la nature s'obtient, soit par une action de l'homme sur la nature, soit par une action de l'homme sur lui-même. Ou bien le vivant tâche de transformer le milieu pour le rendre semblable à lui-même et de l'assimiler; ou bien, si le milieu oppose une résistance à cet effort assimilateur, le vivant a encore la ressource d'agir, non pas sur le milieu, mais sur lui-même pour se modifier et s'accommoder aux circonstances. Les deux processus de l'adaptation sont donc *l'assimilation* et *l'accommodation*.

⁴ BRUNHES, J., *La Géographie humaine*. Ed. abrégé, Paris, 1942, p. 2.

L'une des tâches de la géographie, et qui est en même temps l'un des buts de son enseignement, est précisément de déterminer les causes et localiser les grandes zones terrestres de prédominance de l'un de ces deux processus. Les régions sous-développées du globe sont celles où l'homme est dominé par la nature et s'efforce tant bien que mal de s'accommoder à ses lois souvent implacables, tandis que là où la nature est plus clémente, « il ne se contente pas, pour citer Vidal de la Blache, de mettre à profit, avec sa charrue, les matériaux de décomposition du sol, d'utiliser les chutes d'eau, la force de pesanteur accrue par les inégalités du relief; il collabore avec toutes ces énergies vivantes qui se groupent et s'associent suivant les conditions du milieu, il entre dans le jeu de la nature. »

Il faut se garder toutefois de pousser trop loin ce parallélisme entre les conditions mésologiques et les modes d'adaptation humaine: il conduirait à admettre l'existence d'un déterminisme par trop simpliste. Ce n'est pas toujours, en effet, là où l'homme rencontre une nature favorable qu'il intensifie le plus son effort d'assimilation. L'hypothèse contraire s'avère souvent plus conforme à la réalité. Toynbee prétend même démontrer dans *A Study of History*, avec une profusion d'exemples historiques à l'appui, que les grandes civilisations se sont édifiées comme une riposte victorieuse de l'homme à un défi que lui lançait la nature.

D'autre part, même quand son effort d'assimilation n'a pas à faire face à de tels défis, l'homme ne peut mettre la nature à son service qu'en s'accommodant, d'une certaine manière, à elle. Le principe formulé par Bacon est d'une application universelle dans le temps et dans l'espace: l'homme ne maîtrise la nature qu'en lui obéissant.

Le type de causalité intervenant dans le processus d'assimilation n'est pas le même que celui qui intervient dans le processus d'accommodation. Dans le premier cas, il s'agit d'une action créatrice et fabricatrice de l'homme, et cette activité a pour effet de modifier la nature, de produire une humanisation du paysage naturel; dans le second cas, l'action de l'homme a pour terme l'homme lui-même et elle a pour but de le rendre apte à vivre et à se maintenir dans les conditions mésologiques auxquelles il doit se plier. En toute rigueur de termes, cette influence exercée par la nature sur l'homme n'est pas une causalité, mais un *conditionnement*. Un conditionnement ne supprime pas a priori la liberté humaine; elle restreint simplement son exercice, limite le champ de ses possibilités d'action. Cela n'équivaut pas nécessairement à un appauvrissement. En effet, selon une loi psychologique connue, l'intensité et l'efficacité de l'effort sont en raison directe de sa concentration et en raison inverse de sa dispersion. Voilà pourquoi les hommes et les peuples qui ont à concentrer leurs efforts dans une lutte acharnée contre tel élément hostile sont, comme l'a bien vu Toynbee, des constructeurs de civilisation, tandis que ceux qui se dispersent dans la facilité et cèdent aux mille sollicitations du confort gaspillent leur capital énergétique, vivant sur leurs réserves sans plus rien « assimiler », ou bien trouvent un dérivatif à leur vitalité inemployée dans la névrose ou dans la guerre. « Rien n'est plus difficile à supporter qu'une longue suite de jours heureux », a dit un poète.

Quant aux connexions qui résultent des multiples interactions humaines, leur étude ressortit principalement à la psychologie sociale et à la sociologie. Mais elles présentent aussi un aspect géographique en tant que de leur jeu réciproque résultent des formations ou configurations sociologiques spatialement repérables et délimitables. Il n'existe pas d'activités humaines socialisées, qu'elles soient d'ordre matériel ou d'ordre spirituel, qui n'aient pas une dimension géographique.

Le type de causalité auquel nous avons affaire ici est d'une espèce bien différente des trois autres dont nous venons de parler: il s'agit d'une causalité psychologique. Elle a ceci de particulier que l'homme ne peut agir sur l'homme qu'en amenant ce dernier, par la persuasion, le conseil, la suggestion à agir lui-même.

II – LES DONNÉES PSYCHOLOGIQUES

Les niveaux de compréhension

Si l'on doit renoncer à établir un parallélisme strict entre le développement de l'écolier année par année et la matière qui serait le mieux adaptée dans l'enseignement à chacune de ces étapes annuelles, en revanche les données actuelles de la psychologie génétique nous amènent à admettre plusieurs niveaux typiques de compréhension, plusieurs modes d'approche successifs des phénomènes géographiques par l'enfant et l'adolescent. On peut les ramener à trois principaux:

1° l'approche globale indifférenciée, où les faits géographiques ne sont pas encore appréhendés par l'esprit sous leur raison formelle en tant qu'ils se distinguent d'autres faits non géographiques;

2° l'approche formellement géographique, mais de mode pré-scientifique;

3° l'approche proprement scientifique.

Chronologiquement, le premier niveau correspond à la troisième enfance, au premier âge scolaire; le second niveau correspond à l'adolescence pubertaire et surtout juvénile; le troisième est celui de la jeunesse et de l'âge adulte et n'est atteint qu'au degré des études universitaires.

La suite de ce rapport sera consacrée entièrement à l'examen des problèmes soulevés par l'enseignement de la géographie au premier de ces trois niveaux. D'une part, en effet, il est celui qui donne lieu aux opinions les plus divergentes; d'autre part, les limites qui nous sont assignées ne nous permettent pas d'aborder les deux autres niveaux, dont l'étude nécessiterait de longs développements. Nous espérons pouvoir y revenir dans une autre occasion.

L'approche globale indifférenciée

C'est celle de l'écolier entre 8 et 11-12 ans. Dans la plupart des pays, l'enseignement de la géographie commence à 9 ans; il correspond donc à la

phase psychologique initiale dont nous parlons. Celle-ci est caractérisée par la disparition de l'égoïsme et l'éveil de l'esprit à la réalité objective. L'enfant est désormais capable d'acquérir des connaissances. Il accède à la pensée notionnelle mais d'une manière toute pratique et empirique et sans qu'intervienne encore une différenciation des domaines épistémologiques:

a) Il commence à acquérir à ce moment les catégories mentales de base, les notions-mères (Debesse) dont il aura besoin par la suite pour situer, organiser et classer ses connaissances: notion de nombre, fondement du calcul; notion de temps, fondement de la connaissance historique; notion de cause, fondement de la connaissance des phénomènes physiques; notion d'espace, fondement de la connaissance géographique. Une curiosité multidirectionnelle, une mémoire mécanique étonnante lui facilitent cette ouverture au monde extérieur et au monde conventionnel du langage: il emmagasine les faits, il emmagasine les mots en se jouant. C'est l'âge par excellence de l'observation, dont la « leçon de choses » est la variante scolaire, c'est l'âge où l'on aime à apprendre par coeur poèmes, nomenclatures et vocabulaires.

b) Ces outils conceptuels et linguistiques, l'enfant les acquiert, non pas par un acte réflexif de la pensée rationnelle, mais par l'exercice spontané de ce que Piaget appelle la pensée *opératoire*. C'est en les manipulant, en les utilisant pour résoudre des problèmes concrets que l'enfant équipe peu à peu son intelligence. « Il manipule la causalité plutôt qu'il ne la pense »: cette parole de R. Hubert s'applique non seulement à la notion de causalité, mais à toutes les notions-mères.

Toutes d'ailleurs ne permettent pas à la pensée opératoire de s'exercer de la même manière. Il faut distinguer deux formes d'action pratique: a) l'action *réelle*, par exemple des travaux de jardinage ou de menuiserie, de couture, de fabrication d'objets divers; b) l'action *fictive* , où le problème à résoudre fait appel à l'imagination: ainsi, s'il s'agit de comparer la surface de deux champs réels, la comparaison ne peut s'opérer en superposant les surfaces des champs eux-mêmes, mais seulement à l'aide d'un plan où elles sont représentées en réduction à une échelle.

c) Enfin, troisième caractéristique de cet âge, et qui domine les deux autres: la saisie *globale* du réel par l'intelligence, ce qui n'est pas encore capable d'appréhender celui-ci par un découpage du savoir en tranches épistémologiques différenciées. Cela signifie que l'enfant n'a pas encore atteint le stade de la géographie proprement dite, *sensu stricto*. Dans ce qu'il apprend, il y a bien des connaissances que l'adulte qualifie de géographiques, mais elles ne sont pas isolées des autres connaissances non géographiques.

« La pédagogie traditionnelle, dit M. Debesse, répartit les programmes d'instruction en une série d'enseignements distincts: grammaire, histoire, mathématiques, etc., chaque discipline ayant ses buts, ses procédés et ses plans d'études divisés à leur tour en tranches que l'élève étudie successivement au cours des années de sa scolarité. Or une méthode logiquement fondée peut être psychologiquement inadéquate si elle ne tient pas compte de l'enfant qu'elle prétend former. Nos programmes scolaires faits par des adultes semblent faits aussi pour des adultes. Il se modèlent *grosso modo*

sur la classification générale des sciences. Partagés entre un certain nombre d'enseignements, ils isolent les faits à étudier et l'élève ne perçoit plus ou perçoit mal leurs rapports tels qu'ils n'existent pourtant dans la réalité. »

Le même auteur continue en montrant que « les méthodes modernes marquent une vive réaction contre cette manière de faire » et que, en ce qui concerne l'initiation à la géographie, l'approche globale est le mieux réalisée par l'*étude du milieu* qui cherche « à briser l'étroit corset des disciplines séparées et met directement l'enfant au contact de la réalité multiforme. Au début de notre siècle, poursuit-il, l'étude du milieu fut déjà recommandée aux États-Unis par W. Davis sous le nom de Home Geography. Elle s'est répandue ensuite en Angleterre sous la forme de l'enquête régionale (Regional Survey) que Mabel Barker a fait connaître en France: elle consiste, pour cet auteur, dans l'acquisition de la connaissance du pays environnant, envisagé à tous les points de vue. En Belgique, sous l'impulsion de L. Jeunehomme, l'étude du milieu est devenue la pièce maîtresse du Plan d'Études appliqué à l'école élémentaire depuis 1938 et la France a suivi le mouvement, après la seconde guerre mondiale surtout. On l'a utilisée avec succès dans les classes nouvelles, recommandée dans le plan de réforme Langevin-Wallon, et elle a fait l'objet de nombreuses publications »⁵.

Toutefois, il ne semble pas, comme le voudrait Debesse, que l'enfant soit capable, à cet âge-là, de cette saisie synthétique du milieu en tant qu'« espace organisé ». Il en saisit plutôt les éléments isolés et encore est-il frappé davantage par ceux qui présentent un aspect insolite ou pittoresque. Le permanent, le typique, le « déjà vu » le laisse plus ou moins indifférent.

Aussi le maître devra-t-il s'efforcer — s'il en est lui-même capable — de lui montrer les aspects insoupçonnés de ce « déjà vu » et pour cela la meilleure méthode consiste à faire jouer la loi du contraste qui régit le phénomène de la perception.

En outre — on l'a dit plus haut — le lien de causalité existant entre un phénomène et un autre n'est pas encore appréhendé conceptuellement dans sa raison formelle. Voici, d'après une enquête qui a été faite récemment en France, comment peut fonctionner la notion de causalité dans l'esprit des enfants du cours moyen de l'école primaire. L'enquêteur avait demandé à ces écoliers s'ils avaient déjà vu une source et pourquoi il y a de l'herbe près de la source. Sur 34, 17 réponses furent justes, mais à côté de cela les explications suivantes furent données: « parce qu'elle pousse toute seule — pour empêcher l'eau de passer — parce qu'il y a des cailloux — parce que les animaux viennent la manger — parce que la nature l'a voulu — parce qu'on a semé des graines — parce que c'est désert — pour rafraîchir le ruisseau — parce que quand quelqu'un tombe, il y a de l'herbe pour qu'il ne se fasse pas mal »⁶.

Si l'enfant ne saisit pas une relation causale aussi simple que celle de la source et de la végétation, à plus forte raison sera-t-il impuissant à opérer

⁵ DEBESSE, M., La Formation éducative, in *Traité de psychologie appliquée*, livre IV, Paris, 1955, p. 828 et suiv.

⁶ « Le Document visuel en géographie », in *Bulletin d'information du groupe français d'éducation nouvelle*, janvier 1960, p. 8.

la synthèse des multiples séries causales qui font du milieu un espace organisé.

La genèse de l'idée de patrie chez l'enfant ⁷

Premier stade. Jusqu'à sept-huit ans, l'enfant est incapable de saisir que sa petite patrie, c'est-à-dire son village ou sa ville, est incluse dans une plus grande patrie, la Suisse par exemple. Il a beau affirmer, s'il est Genevois, que Genève appartient à la Suisse, il n'en pense pas moins par mode de *juxtaposition*: la Suisse est « près » de Genève et « plus grande »; mais l'affirmation que Genève est en Suisse reste incomprise tant au point de vue spatial que logique. Spatialement, elle est située à côté; logiquement, on est ou bien Genevois, ou bien Suisse, mais pas les deux à la fois.

Sous l'angle effectif, ce premier stade est caractérisé par des jugements de valeur puérils et inconsistants. L'enfant aime son pays ou n'importe quel autre pays en fonction de ses *intérêts immédiats*: parce qu'il est beau, parce qu'il s'y mange de bon gâteaux, parce que ses parents y habitent.

Deuxième stade. Au stade suivant, de sept-huit ans à dix-onze ans, il y a progrès en ce sens que l'inclusion de la petite patrie dans la grande est comprise du point de vue spatial. Mais elle n'est pas encore réalisée sur le plan logique, car si la classe des Genevois est relativement concrète, celle des Suisses demeure plus éloignée et abstraite. La Suisse n'est encore qu'une abstraction et seules comptent la famille, la ville, le milieu local.

Au point de vue affectif, les motivations purement égocentriques font place à des valeurs collectives supraindividuelles: l'attachement à la famille et à la tradition des pères.

Troisième stade. C'est à partir de dix-onze ans seulement que la systématisation s'achève correctement et que la notion de pays et de patrie devient pour l'enfant une réalité.

Les motivations changent de nouveau d'aspect et s'adaptent tant bien que mal à certains idéaux collectifs du groupe national: la liberté, la neutralité, la bonne entente, l'aide aux étrangers, etc. Ce sont les motivations de l'ordre le plus général auquel l'enfant devient le plus sensible. Il repète ce qu'on lui a dit à l'école, mais c'est à travers ces clichés et ces stéréotypes qu'il découvre la nation, cette collectivité qui a ses valeurs propres, distinctes de celles du moi, de la famille et du petit milieu local.

De la patrie aux nations étrangères

C'est par les mêmes stades et les mêmes processus psychologiques que l'enfant passe pour accéder à la prise de conscience des autres nations.

Premier stade. Au cours du premier stade (en dessous de sept-huit ans) on retrouve chez l'enfant les mêmes difficultés intellectuelles d'inclusion de la patrie dans un tout plus grand où sont d'autres pays que le sien et les mêmes jugements de valeur fondés sur des mobiles subjectifs et momentanés.

⁷ Nous nous inspirons ici des études de Piaget, notamment de celle parue dans le *Bulletin international des sciences sociales, Unesco*, 1951, vol. III, No 3, p. 605.

L'enfant de cet âge est incapable de concevoir la réciprocité. Par exemple, il affirme fréquemment qu'il a un frère, mais que son frère n'en a pas; il montre correctement sa main gauche et sa main droite, mais ne peut faire de même pour l'interlocuteur assis en face de lui; il a des voisins, mais n'est pas un voisin pour eux. De la même manière, il fait de la notion d'étranger un absolu, sans qu'il y ait réciprocité de la relation. Les étrangers sont les gens des autres pays, tandis que les Suisses ou les Genevois, etc., ne peuvent pas, même hors de leur pays, faire figure d'étrangers. Du point de vue affectif, les enfants de cet âge pensent que s'ils étaient sans patrie ils choisiraient la leur, mais ne comprennent pas que dans la même hypothèse, un Français choisirait la France et un Anglais l'Angleterre. Bien plus, ils s'imaginent que les ressortissants d'un autre pays choisiraient tous la Suisse, comme si chacun ne pouvait que reconnaître cette prééminence objective! Voici ce que répond un garçon de sept ans cinq mois aux questions qui lui sont posées:

« Tu as quelle nationalité? — Je suis Suisse. — Tu es un étranger? — Non. — Tu connais des étrangers? — Oui. — Qui par exemple? — Ceux qui habitent loin. — Par exemple, si tu voyages en France, tu peux aussi devenir un étranger dans certaines conditions? — Non, je suis Suisse. — Un Français, il peut être un étranger? — Oh! oui, un Français c'est un étranger. — Et en France, un Français c'est un étranger? — Mais oui ».

Deuxième stade. Au deuxième stade (sept-huit ans à dix-onze ans), il se produit une décentration du point de vue égocentrique initial. Mais celle-ci s'opère par une subordination aux croyances et aux attitudes du milieu proche et surtout du milieu familial. L'enfant se fait pour ainsi dire un devoir d'admettre les opinions et les jugements de valeur de son entourage sur les autres groupes nationaux: ce qui le conduit, suivant le cas, à un patriotisme sain ou, au contraire, au chauvinisme et à un esprit tribal. C'est à cet âge-là que s'enracinent dans l'âme de l'enfant les stéréotypes nationaux et raciaux caractéristiques de la mentalité de son milieu. Le processus est visible dans l'exemple suivant où un garçon de neuf ans 6 mois répond aux questions de l'enquêteur:

« Tu as entendu parler des étrangers? — Oui, des Français, des Américains, des Russes, des Anglais . . . — Très bien. Il y a des différences entre tous ces gens? — Oh! oui. Ils parlent pas tous la même langue. — Et puis? — Je ne sais pas. — Que penses-tu des Français par exemple? — Les Français sont pas tant sérieux, ils s'en font pas, et pis c'est sale chez eux. — Et pour les Américains, que penses-tu? — Ils sont très riches et très intelligents. Ils ont trouvé la bombe atomique. — Et des Russes, que penses-tu? — Ils sont méchants, ils veulent toujours faire la guerre. — Et que penses-tu enfin des Anglais? — Je ne sais pas . . . Ils sont gentils . . . — Écoute, comment as-tu fait pour savoir tout ce que tu m'as dit? — Je ne sais pas . . . j'ai entendu dire . . . on dit comme ça ».

La conscience de la réciprocité qui, nous l'avons vu, n'était pas encore établie au premier stade, est maintenant acquise. L'enfant suisse admet qu'un enfant français puisse choisir et aimer la France, qu'un enfant italien puisse faire de même pour l'Italie. La réciprocité de la relation qu'implique la notion d'étranger est comprise. Mais l'enfant reste persuadé de la supériorité

de son pays par rapport aux autres. S'il est normal qu'un Français aime la France et qu'un Italien aime l'Italie, ils sont cependant, d'une certaine manière, moins avantagés que lui, « parce que la Suisse c'est toujours mieux ».

Troisième stade. Au cours du troisième stade, à partir de dix-onze ans, les progrès intellectuels et affectifs de l'enfant le conduisent à l'autonomie du jugement logique et de l'évaluation, ainsi qu'à la conscience de la réciprocité qui en est inséparable. La notion d'étranger ne fait plus de difficultés. Ainsi chez ce garçon de onze ans :

« Tu sais ce que c'est qu'un étranger? — C'est quelqu'un qui est dans un autre pays que son pays. — Toi, tu peux devenir étranger? — Pas pour les Suisses, mais pour les autres, si je ne reste pas dans mon pays ».

De même pour la réciprocité, l'enfant comprend maintenant que chaque pays est patrie pour ses ressortissants et que dans chaque pays, y compris le sien, « il y a toutes sortes de gens, des plus intelligents et des moins intelligents, des plus gentils et des moins gentils ».

Mais il n'est pas dit qu'il fera nécessairement un usage généreux de ces nouvelles possibilités, suivant l'influence qu'il a subie et qu'il continue peut-être à subir dans son milieu, son attitude à l'égard des étrangers sera ou bien de compréhension ou bien de discrimination. Dans ce dernier cas, la mentalité égocentrique qui, dans le jeune âge, était focalisée autour du moi individuel, subsiste encore, mais en prenant cette fois-ci comme point d'appui le moi collectif du milieu social ou national. Comme le dit Piaget, « cette élaboration graduelle est sans cesse exposée à des déviations dont le schéma commun est la réapparition de l'égocentrisme sous des formes élargies, ou *sociocentriques*, à chaque nouveau palier de cette évolution ou en fonction de chaque nouveau conflit. En conséquence, conclut-il, le problème central n'est pas à rechercher dans ce qu'il faut ou ne faut pas inculquer à l'enfant; il est à situer dans le mode même de formation de cet instrument indispensable d'objectivité et de compréhension qu'est la réciprocité pensée et vécue ».

Nous ne sommes pas entièrement d'accord avec cette conclusion. Il s'agit bel et bien tout d'abord de savoir ce qu'on inculque à l'enfant, car ses opinions dictent ses attitudes. Il convient à ce propos d'ajouter quelques remarques sur le caractère particulier que présentent ordinairement ces opinions.

Walter Lippmann a proposé d'appeler « stéréotypes » ces idées toutes faites, ces clichés et ces lieux communs où l'affectivité joue un rôle important, dont les hommes se servent constamment en guise de commodités classificateurs. Les stéréotypes se forment par la généralisation induite d'un ou deux cas particuliers, induite parce que le trait choisi n'est pas ce qu'il y a de plus essentiel à l'objet envisagé. Leur gamme est étendue et embrasse les domaines les plus divers: classe sociale, politique, religion, races, nations, etc.

Les stéréotypes nationaux sont « des opinions ou des jugements sur le caractère des Allemands, des Français, des Russes, des Américains, etc. À la différence de certaines autres généralisations, ils ne sont pas formés par

induction à partir d'un ensemble de données; ils se fondent sur des on-dit, des rumeurs, des anecdotes, bref sur des témoignages qui ne suffisent pas à justifier une généralisation » (Otto Klineberg).

Or un fait est certain: les stéréotypes sont « appris », c'est-à-dire qu'ils sont transmis aux enfants sur leur milieu, la famille, l'école (les manuels scolaires surtout), par les moyens d'information tels que les journaux, les films, la radio, la télévision, les magazines populaires, etc. C'est dire qu'ils varient selon les circonstances du moment et les situations historiques.

La période sensible, comme dirait Mme Montessori, de cette suggestibilité aux stéréotypes nationaux se situe dans la troisième enfance et au début de l'adolescence, avant dix ans déjà selon Piaget, vers douze ou treize ans selon d'autres auteurs, M. Muhyi, en particulier.

Un autre fait est non moins certain: les stéréotypes peuvent être « traités », et avec les mêmes moyens qui servent à les transmettre. La revision des manuels scolaires d'histoire et de géographie, les voyages à l'étranger et les échanges de personnes; les compagnons d'information, la correspondance internationale, les enquêtes telles que celles-ci, voire l'humour d'un Daninos (on ne dira jamais assez l'effet libérateur de l'humour): à quoi vise tout cela, sinon à inculquer aux enfants et aux adultes d'autres opinions que celles qu'ils ont « apprises » et, par ce biais, à influencer leurs attitudes dans le sens d'une authentique réciprocité.